

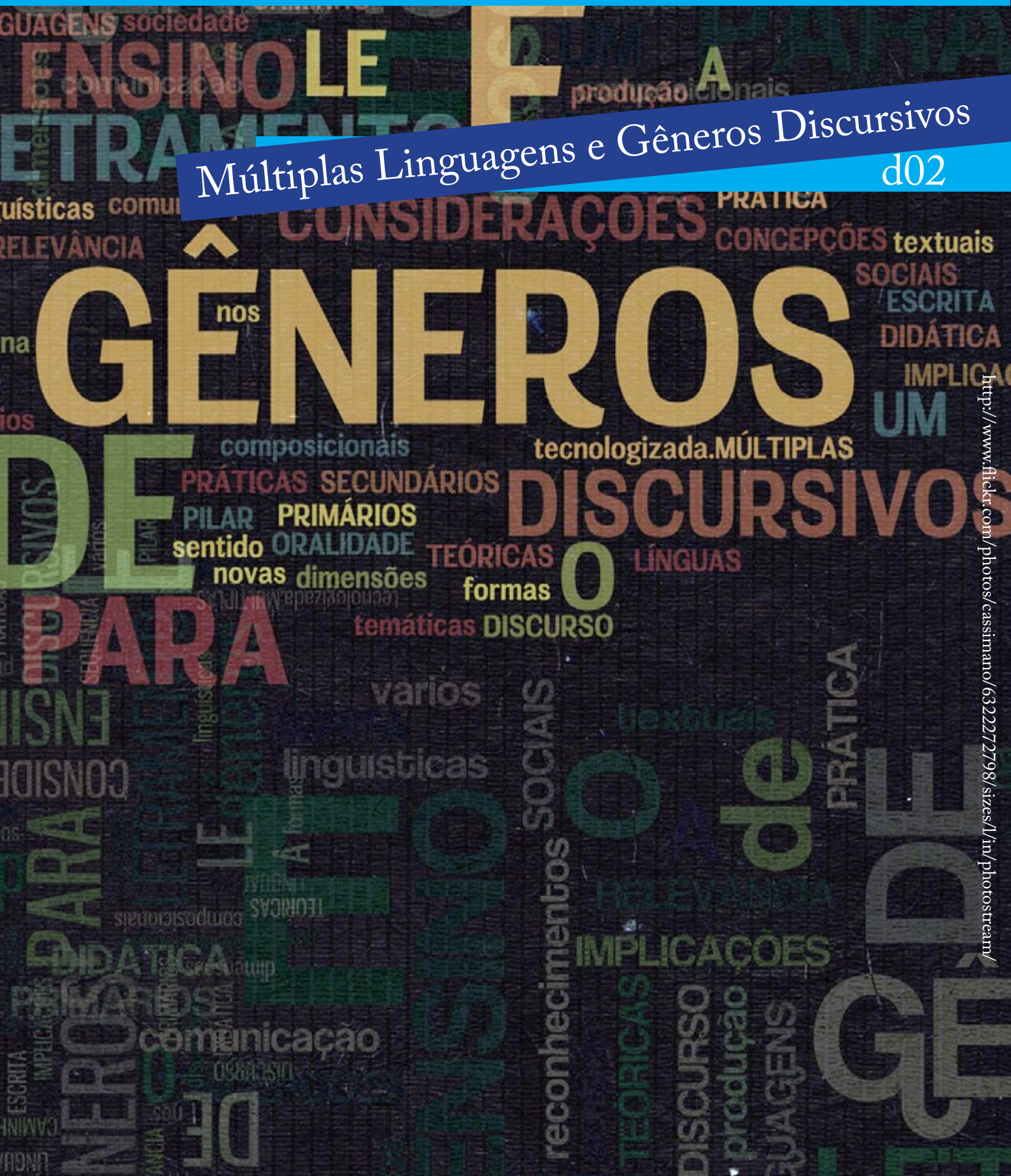
Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Múltiplas Linguagens e Gêneros Discursivos

d02



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011

Sumário

1. Múltiplas Linguagens e Gêneros Discursivos	1
1.2. Letramento e Práticas Sociais	5
1.3. Letramento e ensino de LE	7
2. Discurso: considerações e relevância para o ensino de LE	12
2.1. Discurso e interação	13
2.2. Discurso: língua em uso	15
3. Gêneros discursivos: um pilar para o ensino de LE	20
3.1. Gêneros discursivos: considerações teóricas	21
3.2. Gêneros primários e gêneros secundários	27
Bibliografia	40
Ficha da Disciplina:	48

1. Múltiplas Linguagens e Gêneros Discursivos



A interação entre os indivíduos e o meio social é mediada pela linguagem, considerando-se suas inúmeras formas e realizações. Em dias atuais, esta multiplicidade de linguagens pode ser percebida se atentarmos para as diversas maneiras de apresentação do conteúdo e propagação do saber.

Os vários gêneros discursivos apontam para novos caminhos que podem ser trilhados nas práticas pedagógicas a fim de aproximar o conteúdo a ser desenvolvido, da bagagem cultural dos aprendizes. Concordamos com Barcellos (2007) quando afirma que cabe a nós levar o aluno a ler nas entrelinhas, a integrar o conteúdo e os fatos sociais, a perceber num texto que as linguagens assumem funções e a aproximar os conhecimentos sistematizados dos já internalizados pelos aprendizes. Segundo Romanowski, Martins e Junqueira (2004):

1

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora (ROMANOWSKI; MARTINS; JUNQUEIRA, 2004, p. 24)

É possível que essas práticas se pautem em atividades que sejam relevantes não somente para a assimilação dos conteúdos mas também para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva que contribua para a formação do aluno como um todo. E isso pode ser promovido a partir da exploração das múltiplas linguagens.

Leher et al (2004) reconhecem o descompasso nas relações entre os textos e as leituras, segundo eles, atreladas à decodificação de um sentido singular, supostamente único. O estudo desenvolvido pelos autores discute as práticas pedagógicas como forma de mediação das relações entre sujeitos e materiais de leitura.

Para Barcellos (2007), a linguagem verbal foi a única modalidade explorada pela escola ao longo do tempo e, a partir das tecnologias, os aspectos não-verbal e paraverbal devem compor um quadro mais abrangente do texto como “elemento básico com que devemos trabalhar no processo de construção do conhecimento (...)” (BARCELLOS, 2007, p. 2).

Ainda segundo a autora, “(...) é através dele (do texto) que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir idéias, informações e opiniões em situações comunicativas”. (BARCELLOS, 2007, p. 2). Ela aponta a compreensão superficial como um dos problemas da área da língua portuguesa. Todavia, reconhecemos que isso também ocorre em língua estrangeira. Pensamos que as múltiplas linguagens só têm a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento real de habilidades e competências para ampliar as dimensões que envolvem o ler e o escrever e permitindo que nossos alunos vivenciem o letramento.

A partir dos anos 50, estudos com foco nos usos e funções da escrita na sociedade têm apontado que, além das dimensões linguísticas, nas atividades em que se faz presente a modalidade escrita da língua, sobrepõem-se dimensões sociais, culturais, cognitivas, políticas e ideológicas. No âmbito desses estudos, o termo *Letramento* (tradução do inglês *literacy*) destaca-se como um denominador comum no intuito de abarcar essas dimensões e colocar em evidência as relações que elas tecem com as dimensões linguísticas, na construção do saber ler, escrever e usar a escrita como meio de comunicação.

Hoje, portanto, já não é possível discutir uma proposta pedagógica para ensino de língua - materna ou estrangeira - sem levar em consideração as questões levantadas a partir das perspectivas fundamentadas na noção de *Letramento*.

Propomos iniciarmos aqui uma breve exposição visando e esclarecer os significados do termo *Letramento*, veiculados nos trabalhos de Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Soares (2001, 2002, 2004) e Kern (2009) e, assim, construirmos uma explicitação e um entendimento comum a respeito do que é letramento para delinear suas implicações, em nossa concepção, do que é aprender e ensinar língua. Assim, buscamos compreender em que medida o conceito de letramento pode fundamentar e transformar nossa prática pedagógica em ações que respondam às necessidades de nossos alunos no que concerne aos usos de uma língua estrangeira na sociedade contemporânea.

Oralidade E Escrita

Um questionamento para reflexão

Considerando o conceito de letramento, em que situações da vida cotidiana o seu aluno envolve-se em atividades de leitura e escrita em língua inglesa, fora do ambiente de sala de aula?

Não é exagero ou despropósito afirmar que uma definição de letramento como “práticas de leitura e escrita na sociedade” está presente nas obras de Kleiman (1995), Marcuschi (2001) e Soares (2002). Tampouco seria despropósito afirmar que podemos encontrar uma definição semelhante em diversas outras obras que tratam deste tema. Se por um lado uma definição assim tão sucinta abrange uma multiplicidade de contextos e de questões, tendo em vista a onipresença da escrita na sociedade tecnológica e industrializada, por outro lado conforme ressalta Marcuschi (2001, p. 24), “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”.

Soares (2002) reconhece que não se trata de uma diversidade de conceitos mas de ênfases para caracterizar o fenômeno do letramento, concluindo que letramento “é fenômeno plural,

historicamente e contemporaneamente” (SOARES, 2002, p. 156).

Apesar dessas possíveis diversas definições, Marcuschi (2001) aponta o reconhecimento de que aspectos políticos sociais e cognitivos, além dos linguísticos, estão envolvidos na discussão sobre a definição de letramento. Frisa que:

(...) hoje não é mais possível investigar as questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Friso que se trata de práticas lingüísticas, isto é não ignoro que no caso do letramento a língua está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem, pois nossa visão volta-se para a língua em uso (como prática, atividade, ação) (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Tendo em vista as palavras de Marcuschi (2001), destacamos que investigar as práticas da leitura e da escrita na sociedade envolve também observar os usos e os lugares da fala - a língua oral - no conjunto das atividades comunicativas em que a escrita e a leitura estão presentes. Letramento, portanto, diz respeito aos contextos socioculturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita e que envolvem mais do que apenas o texto escrito; diz respeito aos “usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados” (MARCUSCHI, 2001, p. 37) Nessa perspectiva, o oral e o escrito estão, portanto, inseridos no letramento, em relações múltiplas e diversas e, juntos, constituem as práticas linguísticas nos contextos socioculturais em que se situam.

Ponto para reflexão:

Tendo em vista o contexto sociocultural da sala de aula de língua inglesa, em que medida a oralidade e a escrita podem ser trabalhadas em conjunto?

4

Algumas atividades são sugeridas abaixo, você acha possível colocá-las em prática?

Faça uma pesquisa em sala de aula para verificar as preferências musicais

de seus alunos. Procure identificar em que medida essas preferências envolvem o uso da língua inglesa. Peça para trazerem nomes e letras das canções, biografia dos cantores e das bandas e produzir colaborativamente um painel na sala de aula.

Faça uma pesquisa semelhante para verificar a cultura cinematográfica de seus alunos. Peça que identifiquem nome dos filmes e personagens mais populares e projete trechos desses filmes com cenas e diálogos que os alunos possam apresentar na sala de aula.

1.2. Letramento e Práticas Sociais

Ponto para reflexão

Segundo Soares (2001, p. 20):

“(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

É possível que as aulas de língua inglesa sejam permeadas por dimensões além das linguísticas?

Recorrendo a Kleiman (1995), vejamos alguns outros aspectos relevantes para a explicitação do que entendemos por letramento. Para esta autora, letramento deve ser considerado como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. A autora esclarece que os estudos sobre letramento examinam “as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” e propõe definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, e, em sendo práticas social e culturalmente determinadas “dependem de contextos e instituições”. Ressalta que a investigação dessas práticas sociais

pressupõe “grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas”. Ressalta igualmente que, “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita” entendido apenas como processo de aquisição e uso de formas linguísticas em um código alfabético.

Retomando as questões levantadas anteriormente acerca do contexto da sala de aula de língua estrangeira, destacamos, nas palavras de Kleiman (1995, p. 22), a importância e relevância que ela atribui à discussão sobre as práticas de letramento na escola com vistas a identificar o sucesso ou fracasso na “construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados”.

Em continuidade à nossa explicitação do que entendemos por letramento, vejamos o que nos diz Soares. Apresentando letramento como um “novo conceito recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História, das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2001, p. 10), Soares justifica o surgimento desse termo afirmando que “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20).

Reiterando a concepção de letramento como “práticas sociais de leitura e escrita”, a autora esclarece que letramento diz respeito às “habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc de usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horário, etc “... (SOARES, 2001, p. 23); ou seja, diz respeito ao “saber fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (SOARES, 2001, p. 23) conforme suas necessidades e interesses. Por fim, conforme Soares (2001), destacamos que o termo letramento também diz respeito “aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2001, p. 18) decorrentes da apropriação das práticas sociais de leitura e escrita por um grupo social ou um indivíduo.

A partir dessa exposição, fundamentada nos autores citados, propomos uma síntese dos aspectos relevantes na explicitação do termo letramento, lembrando sempre de ter em perspectiva nossa prática como professores de língua estrangeira e o contexto social, cultural e institucional em que está inserido o processo de ensino e aprendizagem de línguas - materna e estrangeira.

Assim, letramento refere-se ao conjunto das práticas sociais de leitura e escrita em contextos específicos para fins específicos; pressupõe grandes áreas de interface entre língua oral e língua escrita; abrange, não apenas aspectos linguísticos e cognitivos, mas também, sociais e culturais, políticos, ideológicos e econômicos; envolve, igualmente, relações de identidade e poder. Letramento nos remete às práticas comunicativas autênticas e aos contextos de circulação dos *gêneros discursivos*.

Vamos refletir:

Quais dimensões socioculturais poderiam estar presentes nas atividades didático/pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de língua inglesa?

1.3. Letramento e ensino de LE

Vamos refletir:

Considerando-se os aspectos sociais envolvidos no letramento, quais atividades de leitura e escrita você considera importantes para serem realizadas no ambiente de sala de aula de língua inglesa? Em que medida essas atividades podem estar relacionadas à prática oral da língua?

Situando nossa discussão no contexto de uma proposta pedagógica para ensino de inglês - língua estrangeira, recorreremos a Kern (2009). Vejamos o que ele nos informa a respeito do termo letramento, em seu livro *Literacy and Language Teaching*.

Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationship between text conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic - not static - and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge (KERN, 2009, p. 16)

Reiterando a concepção de letramento como o conjunto de práticas comunicativas intermediadas por textos, Kern (2009) discorre sobre tópicos tais como: colaboração entre quem escreve e quem lê; interpretações de mundos reais e imaginários; convenções culturais; atitudes, costumes e crenças, valores e ideais compartilhados; solução de problemas; reflexão e auto-reflexão; a língua em contextos orais e escritos

Kern (2009) apresenta esses tópicos como princípios que poderiam ser igualmente utilizados em relação à comunicação humana em geral. Colocando em foco os processos discursivos nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ressalta que uma proposta curricular embasada na concepção de letramento que envolve esses princípios prevê a participação dos alunos em atividades que explorem aspectos sociais, cognitivos e culturais presentes no discurso. Em um currículo assim fundamentado, o processo de ensino e aprendizagem envolve não apenas a língua, mas também e inclusive o discurso, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, conforme esclarece o autor, aos recursos linguísticos- sintaxe e vocabulário, elementos de coesão e coerência - imprescindíveis para a construção do discurso, conjugam-se recursos de “esquemas cognitivos” que envolvem o conhecimento dos contextos culturais de circulação do discurso, o conhecimento de mundo, das convenções sociais, de gêneros discursivos e dos modelos de apresentação do texto.

Letramento diz respeito à aquisição do discurso - do saber usar os recursos linguísticos - da escrita e da oralidade - para participar das práticas sociais, para ter acesso a informações e usá-las conforme a necessidade e o interesse, para ampliar o repertório cultural e a visão de mundo, para a apreciação estética, para tornar-se consciente do papel e do lugar da linguagem na construção das relações sociais e na percepção de mundo.

Frente ao desafio de avançar para além dos recursos linguísticos necessários para as práticas discursivas e explorar os aspectos sociais, culturais e cognitivos envolvidos nessas práticas, a noção de “gêneros discursivos” aponta para possíveis cenários de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em que as atividades na sala de aula contribuem para a aquisição do discurso nessa língua.

Dos gêneros discursivos, portanto, devemos tratar a seguir; antes, porém, apresentamos algumas considerações sobre o Discurso e suas implicações e contribuições no contexto do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Pontos para reflexão:

O processo de ensino/aprendizagem de línguas abrange uma multiplicidade de linguagens. Sob a noção de letramento e aquisição de discurso, em que situação o trecho abaixo pode ser apropriado.

“There was once a cat who fell in love with a young man and prayed to Venus to change her into a girl, hoping to win his affections”.

Refleta sobre os conhecimentos que foram acionados para você chegar à sua resposta.

Propomos a produção de um texto escrito que dê continuidade ao trecho apresentado acima.

Bibliografia

- BARCELLOS, R. S. As múltiplas linguagens e a construção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 4., 2007, São Gonçalo, RJ. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/oficina/Renata%20da%20Silva%20de%20Barcellos.pdf>> Acesso em 27 jul. 2010.
- KERN, R. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University, 2009.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEHER, E. M. T.; MAGALHÃES, L. K. C.; OLIVEIRA, J. M. A. Múltiplas linguagens e formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERNO DO LABORATÓRIO EDUCAÇÃO E IMAGEM, 2., Rio de Janeiro, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2, p.

245-253. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 16 jul. 2010.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2010.

Material de apoio

- BUZATO, M. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MARGATO, A. F. Alfabetização e letramento: um compromisso de todas as áreas. *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, p. 121-146, 2006. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/27_2_2006/ARTIGO1_Margato.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- SILVA, C. H. D. Uma proposta de letramento para ensino de língua estrangeira na escola pública. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16864/000653740.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 jul. 2010.
- SOARES, M. B. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, Santo André, 29 ago. 2003. Disponível em: <<http://verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2010.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Understandings of literacy. In: _____. *Education for all Global Monitoring Report: 2006*. [S.l.]: UNESCO, 2006. cap.

6, p. 147-159. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2010.

- HORTON JR., F. W. Understanding information literacy: a primer. Paris: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2010.

2. Discurso: considerações e relevância para o ensino de LE



Conforme exposto, letramento diz respeito à aquisição do ‘discurso’. Nesse sentido, esclarecer o que entendemos por ‘discurso’ é fundamental para colocar em ação uma pedagogia que corresponda a uma concepção de ensino de língua cujo foco seja o saber usar a língua para participar de práticas sociais em que a fala e a escrita se conjugam aos nossos conhecimentos de mundo e das convenções sociais.

Nesta breve exposição a respeito do que entendemos por ‘discurso’, vamos inicialmente buscar em Fairclough (1989) e em Gee (1989) uma perspectiva cujo foco centra-se na língua como elemento constituinte dos processos de interação social em que participamos como indivíduos, conforme papéis sociais e padrões de comportamento reconhecidos. Permeando a concepção de ‘discurso’ explicitada por esses autores, igualmente destaca-se a ‘língua como prática social’. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem de língua envolve os lugar-

es e as condições sociais em que essa língua e esse processo estão inseridos. Além de abarcar os aspectos formais da língua, o ensino deve igualmente ter em vista as dimensões sociais que constituem parte integrante dos processos de interação nos quais participamos.

Ampliando nossa explicitação do termo ‘discurso’ em busca de um entendimento comum que venha fundamentar nossa prática pedagógica, recorreremos a Cook (1989) que ao colocar em foco “a língua em uso” destaca a noção de “coerência” como fundamental na concepção do que ele entende por ‘discurso’. Ressaltando as limitações de uma concepção de ensino de língua fundamentada nos aspectos formais da língua e destacando os aspectos sociais e cognitivos associados ao uso da língua, Cook (1989) procura discutir como e porque palavras e frases adquirem significados conforme colocadas em uso em situações comunicativas, tendo em vista nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento linguístico.

2.1. Discurso e interação

“Studies of discourse have roots in a range of theoretical traditions that investigate the relations between language, structure and agency. The notion of ‘discourse’ is the subject of heated debate. It has become one of the key critical terms in the vocabulary of the humanities and the social sciences, so it is not surprising that it is contentious. Discourse encompasses the use of spoken, written and signed language and multimodal/multimedia forms of communication”
[Leia mais.](#)

Vamos refletir:

Considerando ‘discurso’ como processo de interação social intermediado pela língua, que aspectos desse processo podem abordados nas atividades de leitura em língua inglesa?

Conforme perspectivas da Análise do Discurso proposta pelo teórico francês Michel Foucault, Fairclough (1989) ressalta o caráter de interdependência entre a língua e nossas práticas sociais. No segundo capítulo de seu livro *Language and Power*, não por coincidência intitulado *Discourse as Social Practice*, e na seção também com o mesmo título, discorre sobre o que implica ver a língua como uma forma de prática social. Para o autor, a língua é um fenômeno

social e os fenômenos sociais são constituídos pela língua, entre a língua e sociedade há uma relação interna e dialética.

Segundo Fairclough (1989), todas as vezes que usamos a língua para falar, ouvir, ler ou escrever, nos colocamos como indivíduos exercendo ações socialmente determinadas, ações que têm efeitos sociais e que pressupõem a participação de outros indivíduos também socialmente situados. Igualmente, todas as nossas ações sociais pressupõem o uso da língua. A língua não é simplesmente reflexo ou expressão de nossas práticas sociais; é parte dessas práticas, uma vez que se realizam por meio da língua.

Fairclough (1989) usa o termo discurso para referir-se aos processos de interação social como um todo no qual o texto - a língua falada ou escrita - constitui parte integrante desse processo. Segundo o autor, o discurso envolve condições sociais que abrangem três níveis de organização: a situação comunicativa em si, as instituições sociais e a sociedade como um todo. Essas condições se colocam presentes sempre que nos envolvemos nos processos de produção e interpretação de textos. Nesse sentido, conforme ressalta, sempre que usamos a língua colocamos em ação nosso conhecimento linguístico, nossas representações do mundo natural e do mundo social, nossos valores, crenças e perspectivas, que estão todos diretamente relacionados àquelas condições mencionadas acima.

Glee (1989) igualmente utiliza o termo discurso para referir-se aos processos de interação social intermediados pelo uso da língua, em uma perspectiva que coloca em foco dimensões cognitivas, sociais e linguísticas que se conjugam na realização dessas práticas sociais.

Conforme o autor, todas as vezes que usamos a língua, além de falar ou escrever conforme os padrões e as regras dessa língua, desempenhamosdesempenhamos um papel social e ao mesmo tempo expressamos valores, crenças e atitudes. Assim o que é importante não é somente a língua e tampouco a gramática, mas sim o fato de sabermos nos colocar e agir como indivíduos em uma situação social específica. Glee (1989) considera o discurso como maneiras de estar no mundo, formas de ação que integram palavras, ações, valores, crenças, atitudes, identidade social, e também gestos, olhares, posições do corpo e vestuário.

Nesta perspectiva, discurso é visto como um 'kit identidade', com instruções de como agir, falar e escrever de modo assumir e representar um papel socialmente reconhecido. Nesse sen-

tido, para todas e possíveis maneiras de estar no mundo há um discurso correspondente, realizado conforme os papéis sociais e os padrões linguísticos apropriados. Ser membro de uma classe socioeconômica, um trabalhador de fábrica ou vendedor de loja, médico ou paciente no hospital, professor ou aluno de literatura, membro de um clube esportivo ou de uma gangue de rua, convidado de uma festa ou jantar, são maneiras de estar no mundo, são situações sociais em que seus participantes são identificados e reconhecidos pela maneira como usam a língua e por diversos outros padrões de comportamento associados a este uso da língua.

Reiterando o que foi exposto, todas as vezes que usamos a língua, somos participantes em uma prática social em que compartilhamos um conjunto de atitudes e comportamentos com outros partícipes nessa prática, e assim o fazemos por meio do discurso. Lembrando que no contexto institucional da escola, o ensino de língua - materna ou estrangeira - na maioria das vezes significa apenas ensino dos aspectos formais da língua, quando na verdade o que deveria estar em foco não é o ensino da língua, mas sim de maneiras de usar a língua em nossas práticas sociais, e para que isso aconteça é necessário explorar aspectos sociais, cognitivos, culturais e ideológicos presentes no discurso.

Ponto para reflexão:

*Verifique as atividades de “listen & watch” disponíveis em [Learn English](#).
Considerado o contexto institucional de sua escola, você poderia desenvolver essas atividades com seus alunos?*

Sim? Não? Justifique.

Que adaptações seriam necessárias?

2.2. Discurso: língua em uso

Intercalando nosso texto com citações retiradas das obras de Cook (1989) McCarthy (1991), buscamos ampliar nossa explicitação do termo *discurso* em busca de um entendimento comum que venha fundamentar nossa prática pedagógica.

Vejamos, inicialmente, o que nos diz McCarthy:

Discourse analysis is concerned with the study of the relationship between language and the contexts in which it is used. It grew out of work in different disciplines in the 1960s and early 1970s, including Linguistics, Semiotics, Psychology, Anthropology and Sociology. Discourse analysis study language in use: written texts of all kinds, and spoken data, from conversation to highly institutionalised forms of talk. (McCARTHY, 1991, p. 5)

Tendo em vista as palavras desse autor, podemos inferir que o termo ‘discurso’ diz respeito à “língua em uso”; abrange além da língua, em seus aspectos formais do léxico e da gramática, o contexto em que a língua é usada. Discurso diz respeito a todo o tipo de atividade humana em que a língua - oral e escrita - se faz presente; seu estudo, portanto, ultrapassa os limites da Linguística e pressupõe perspectivas de outras disciplinas que venham ampliar nosso entendimento e concepção do que é língua. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao buscar as relações entre a língua e os contextos em que ela é usada, deixamos de ver a língua apenas um sistema de regras para a construção de frases corretas e passamos vê-la como componente de uma atividade humana e, como tal pressupõe uma interposição de aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos que compõem esses contextos.

Colocar em foco o *discurso* - a língua em uso - nos ambientes de ensino e aprendizagem de língua estrangeira implica na adoção de uma prática pedagógica que ofereça aos alunos situações em que possam fazer uso dos recursos linguísticos na língua-alvo de modo a atender seus interesses, necessidades e curiosidades em situações comunicativas diversas; e fazer uso da língua implica em articular o conhecimento linguístico com contextos socioculturais diversos em ações nos processos de interação nos quais participamos.

Vejamos nas palavras de Cook (1989) o que tem a nos dizer sobre o Discurso:

Discourse Analysis examines how stretches of language, considered in their full textual, social, and psychological context, become meaningful and unified for their users. It is a rapidly expanding field, providing insights into the problems and processes of language use and language learning, and is therefore of great importance to language teachers. Traditionally, language teaching has concentrated on pronun-

ciation, grammar, and vocabulary, and while these remain the basis of foreign language knowledge, discourse analysis can draw attention to the skills needed to put this knowledge into action and to achieve successful communication (COOK, 1989, p. 9)

Conforme esse autor, discurso tem em perspectiva “a língua em uso”, sequências de palavras e frases que adquirem unidade e significado para seus usuários, levando em consideração aspectos textuais, sociais e psicológicos envolvidos nesse processo. Segundo as palavras de Cook (1989), embora o ensino da pronúncia, da gramática e do vocabulário ainda permaneça como fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma pedagogia fundamentada na noção de discurso chama nossa atenção para outros conhecimentos e habilidades necessários para colocarmos em ação o conhecimento linguístico e fazer uso desses conhecimentos em situações comunicativas específicas.

Fundamental na explicitação do que envolve o ‘discurso’, segundo Cook (1989), é a noção de “coerência” - *the quality of being meaningful and unified* (COOK, 1989, p. 4). Nesse sentido, “discurso” pode ser considerado como qualquer manifestação linguística à qual podemos atribuir unidade e significação: desde um resmungo ou exclamação ou uma breve troca de palavras até um romance do porte de *Guerra e Paz* de Tolstoy ou um extenso processo judicial. O que importa não é que as palavras e frases estejam em conformidade com as regras da língua, o que importa é que essas palavras e frases sejam reconhecidas pelos usuários como um conjunto “coerente”, como uma unidade à qual atribuímos significação - um conjunto de elementos linguísticos através do qual estabelecemos um processo de comunicação.

Deste modo, o fato de percebermos unidade e significação em sequências de palavras e frases, condição essencial para a comunicação e para o aprendizado de língua estrangeira, não é possível de ser explicado somente a partir de um enfoque linguístico; precisamos levar em conta a situação comunicativa e as relações sociais e culturais entre as pessoas envolvidas nessa situação. Ao colocarmos em foco essas relações, avançamos para além das normas da língua, num sentido estrito, e passamos a olhar para outros aspectos envolvidos quando usamos a língua como meio de comunicação: a mente, o corpo, a sociedade, o mundo físico, ou seja, tudo o que conhecemos a respeito do mundo e de nós mesmos como usuários da língua.

Conforme observa Cook (1989), embora o “discurso” seja usualmente percebido como tal por grupos e não por indivíduos, há sempre um componente de subjetividade quando atribuí-

mos unidade e significação às sequências de palavras e frases - o que pode ser coerente para uma pessoa pode não fazer sentido algum para quem não compartilha os mesmos conhecimentos de mundo ou o mesmo repertório cultural.

O discurso - a língua em uso - sempre reflete nosso conhecimento de mundo, sempre reflete nossa visão de mundo, sempre reflete a maneira como usamos a língua para interpretar o mundo.

Portanto, podemos afirmar que quando usamos a língua para nos comunicar, quando participamos de uma prática discursiva, usamos mais que nosso conhecimento sobre o código linguístico - usamos todo nosso conhecimento de mundo. Usamos o que sabemos, ou supomos saber, a respeito das pessoas que participam como parceiros na situação comunicativa; o que sabemos a respeito das regras e das convenções de interação social; o que sabemos sobre o mundo físico ao nosso redor, nosso comportamento e nossos hábitos. Sabemos quais são nossas motivações e interesses em participar em uma situação de comunicação; e, ainda que nem sempre de forma explícita, sabemos a respeito dos valores e crenças compartilhados pela sociedade na qual nos situamos nesse processo de comunicação.

Ponto para reflexão:

Em que situações e lugares podemos usualmente encontrar as palavras de expressões “DANGER”, “SLOW”, “EXIT”, “KEEP LEFT”, “KEEP OUT”, “KEEP OFF THE GRASS”, “LOOK LEFT”, “LOOK RIGHT”, “DRIVE THRU”? Que significados elas têm? Que aspectos socioculturais estão envolvidos na apreensão desses significados?

Amplie esta lista com outras palavras e expressões semelhantes.

É possível propor aos seus alunos a confecção de painéis e/ou a redação de textos a partir da observação dos contextos de uso dessas palavras?

Sugestão de leitura: [“Text and Discourse”](#).

Referências

- COOK, G. Discourse. Oxford: Oxford University Press.1989.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. New York: Longman. 1989.
- GEE, J. P. Literacy, discourse and linguistics. Journal of Education, v. 171, n. 1, p. 5-26, 1983.
- McCARTHY, M. Discourse analysis for language teachers. Cambridge: Cambridge University, 1991.

Material de Apoio:

- [Centre for discourse studies](#)
- [Discourse analysis](#)
- [Research in critical discourse studies](#)
- [The relevance of discourse studies](#)
- [The study of discourse](#)
- [Discourse analysis as a new cross-discipline](#)

3. Gêneros discursivos: um pilar para o ensino de LE



Como já vimos na disciplina sobre metodologia, é importante que o professor tenha clareza dos pressupostos teóricos que sustentam sua prática pedagógica. A busca pela compreensão das ações empreendidas em sala de aula mobiliza o processo reflexivo docente. No tocante às teorias que têm ancorado o ensino de Línguas nos assentamos na encontramos a na visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, nesse sentido, no caso da língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) ressaltam que:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigiu ou quem se dirigiu a elas na construção do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracio-

nal seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 15)

Diante do exposto, a ideia de que nos comunicamos por textos, e, como pessoas situadas em contextos sociais e culturais definidos, selecionamos, para nos comunicar, textos adequados àquilo que desejamos expressar a nossos interlocutores, da mesma forma, social e culturalmente situados. Sendo assim, faz-se relevante a ideia de que nos comunicamos por meio de gêneros textuais. A seguir, traçaremos um esboço da concepção de gêneros textuais e de sua relevância para o ensino de LE. Como forma de auxiliar na compreensão de caminhos para a implementação de uma prática pedagógica atrelada à concepção de linguagem como forma de interação; bem como da valorização dos textos produzidos em contextos sócio, histórico e culturalmente situados, exporemos algumas definições acerca de transposição didática e sua potencialidade para o planejamento e aplicação de práticas de ensino de língua a partir da concepção de gêneros textuais.

Ainda, no tocante à comunicação que envolve a língua, como já dissemos em vários momentos anteriores, os textos possuem características que os tornam mais ou menos elaborados, linguisticamente e discursivamente. Existem situações da vida cotidiana que não demandam a utilização de linguagem mais complexa, são gêneros que se formam na comunicação discursiva imediata, vinculadas à comunicação oral, mais cotidiana. Por outro lado, as comunicações discursivas ocorridas em contextos de um convívio social mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. Dessa forma, ainda nesse tema, discorreremos, brevemente, acerca da consideração bakhtiniana de gêneros primários e secundários.

Tal preocupação encontra-se atrelada à importância que a consideração das esferas discursivas possui para a seleção e compreensão da estrutura dos gêneros textuais os quais, nós, professores de línguas, escolhemos para trabalhar com nossos alunos.

3.1. Gêneros discursivos: considerações teóricas

Refletindo sobre o tema: Observe o texto abaixo e responda aos questionamentos:

A) Onde este texto pode ser encontrado?

- B) Como esse texto é chamado?
- C) Você acha que esse texto é de fácil compreensão? Por quê?
- D) Como você adquiriu os conhecimentos que lhe possibilitaram responder às questões A e B?
-

Pão de queijo de liquidificador

Ingredientes:

- * 3 xícaras (chá) de polvilho doce
- * 100g de queijo ralado
- * 3 ovos
- * 1/2 xícara (chá) de óleo
- * 1 xícara (chá) de leite
- * 1 colher (chá) de fermento em pó
- * sal a gosto

Modo de preparo:

Bater tudo no liquidificador e por em forminhas untadas com óleo.

É só assar.

Um dos fatores que nos impulsionam a pensar na concepção de gêneros discursivos como elemento orientador para a seleção e trabalho com textos é a afirmação dos PCN para o ensino de LE, momento em que o referencial afirma:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.19).

Tal afirmação, logo na abertura desse documento oficial, dá o tom de toda a sua constituição, ou seja, o discurso de um ensino que privilegie as práticas sociais de utilização da linguagem, tanto na fala quanto na escrita, também de uma perspectiva histórica e cultural. Esta é, sem dúvida, uma visão ampla da prática de ensinar inglês. Assim, tendo em vista tal magnitude, os PCN carregam em seu bojo um conjunto de questões teóricas que ao professor resta captar, transformar e, a partir da compreensão alcançada, construir seus planos de ensino.

É com esse discurso que os PCN são apresentados e, embora muitos professores não percebam, esta transposição é complexa e requer um exercício de reflexão constante, que vai além da simples leitura. Antes, entretanto, de ponderar acerca do movimento existente entre a teoria e a prática pedagógica, pensamos ser ideal discorrer sobre alguns pontos teóricos que perpassam a noção de gênero discursivo.

Vale ressaltar que, por sua amplitude, o conceito de gênero é utilizado por diversas áreas de investigação, o que o torna multidisciplinar. No Brasil, os vieses de estudo dos gêneros assumiram caminhos diversos. Porém, no espaço desta disciplina, destacaremos apenas dois. O primeiro deles diz respeito a “uma linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vigotskiniana sócio-construtivista da Escola de Genebra que é representada por Schneuwly / Dolz e pelo interacionismo sócio-discursivo de Bronckart” (MARCUSCHI, 2001, p. 5). Essa orientação de estudos tem como foco o ensino de língua materna, tanto de gêneros escritos quanto falados.

O segundo viés nos estudos de gênero é representado por uma perspectiva sócio-cognitiva e interativa, da qual fazem parte, por exemplo, os estudos de Ingedore Vilaça Koch e do próprio Marcuschi. Os dois vieses têm interesse no ensino. Porém, o segundo está mais voltado para os aspectos da estrutura formal do texto, tanto que este último autor faz a distinção entre *gêneros e tipos textuais*, esmiuçando as estruturas linguísticas do texto. Nesse sentido, distancia-se de Bakhtin que utiliza, em vários momentos de sua obra, a expressão *tipos de enunciados* para referir-se a gênero.

Assim, como é de costume, e não vemos como fazer diferente, iniciamos esta discussão pelas exposições bakhtinianas:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão

multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2004, p. 261).

Ao fazer tal colocação, mesmo que não tenha sido sua intenção inicial, Bakhtin provoca transformações na visão que se tem da língua e, conseqüentemente, de seu ensino. Desta forma, os rumos das propostas para o ensino de língua na escola não foram os mesmos após a descoberta e propagação de suas ideias. O fato de estabelecer as bases de constituição dos gêneros – conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional – abre uma nova perspectiva para se pensar a constituição dos textos.

Inevitavelmente, o contexto de produção e a instância discursiva de onde provém o texto são fundamentais para a definição dos elementos acima referidos. No contexto de suas colocações, as produções linguísticas são vistas, então, na sua totalidade: quem fala/escreve está inserido em um contexto, que engloba a situação social e histórica dos falantes/escreventes. Desta forma, não há como ignorar o lugar social de quem fala/escreve, o lugar social de quem lê/ouve, pois esses fatos influenciarão na constituição formal do texto.

Logo, o conteúdo temático, esfera de sentido a qual pertence um determinado gênero, estará, sempre, relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. As práticas sociais de utilização da linguagem, por sua vez, são diretamente determinadas pela *instância discursiva* de que são oriundas. Grosso modo, na comunicação verbal de um hospital, como exemplo, podemos pensar na circulação de receitas médicas, prontuários de pacientes, cadastro de pacientes, consultas etc. Estes gêneros possuem, então, seu conteúdo temático orientado por situações que envolvem pacientes, médicos, medicamentos, doenças etc. O seu estilo, por sua vez, variará de acordo com as escolhas gramaticais de quem fala /escreve e a situação de produção. Já a *construção composicional* diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido. Por exemplo: uma receita médica trará, sempre, o nome dos remédios a serem tomados, a dosagem e a duração do tratamento medicamentoso.

Marcuschi reforça a ideia de que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2005, p.19). Nesse sentido, o autor ressalta a dinamicidade, plasticidade e maleabilidade dos gêneros textuais que podem mudar seus contornos, de acordo com as necessidades sociais de cada momento sócio-histórico da vida humana. E nos chama a atenção, também, para o fato de que os novos gêneros “não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Nesta direção, compara gêneros como o telefonema e a conversa face a face, sendo a primeira um desdobramento da segunda, porém cada uma com suas especificidades. Assim também o e-mail pode ser considerado uma versão moderna das cartas, bilhetes etc.

Outro fator relevante a ser considerado nos estudos de Marcuschi é o fato de os gêneros textuais poderem mesclar-se entre si. A isso ele chama hibridização, fato que ocorre quando um gênero assume a função de outro. O exemplo escolhido pelo autor é o poema “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade, que é utilizado como fonte inspiradora para a criação de um artigo de opinião por Josias de Souza (1999):

“-São Paulo- / Calma José./ A festa começou,/ a luz não acendeu,/ a noite não esquentou,/ o Malan não amoleceu,/ mas se voltar a pergunta: e agora José?/ Diga: ora Drummond, agora camdessus./ Continua sem mulher,/ continua sem discurso,/ continua sem carinho,/ ainda não pode beber,/ ainda não pode fumar,/ cuspir ainda não pode, / a noite ainda é fria, / o dia ainda não veio,/ o riso ainda não veio,/ não veio ainda a utopia,/ o Malan tem miopia,/ mas nem tudo acabou, / nem tudo fugiu,/ nem tudo mofou./ Se voltar a pergunta: E agora José?/ Diga: ora Drummond, Agora FMI. / Se você gritasse, / Se você gemesse, / Se você dormisse, / Se você cansasse, / Se você morresse... / O Malan nada faria, mas já há quem faça. / Ainda só, no escuro, / qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia, / ainda sem parede nua, / para se encostar, / ainda sem cavalo preto, / Que fuja a galope, / Você ainda marcha, José: / Se voltar a pergunta: / José, para onde? / Diga: ora Drummond, / por que tanta dúvida? / Elementar, elementar, / sigo para washington e, por favor, poeta,? Não me chame de José. / Me chame Joseph.”

25

Neste caso, temos o formato poema com a função de artigo de opinião. Isso, de acordo com Marcuschi, “não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a

forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2005, p. 31).

Os tipos textuais são, para Marcuschi:

constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p. 23)

A apreciação desse conceito revela que em um gênero textual, tal como uma carta pessoal, podemos encontrar uma variedade de sequências tipológicas (narrativa, injuntiva, expositiva etc.).

Ao considerar, na constituição dos textos, as ideias expostas, cai por terra, pelo menos no âmbito dos estudos discursivos, a visão estrutural da língua como um sistema de signos utilizados na comunicação de um emissor e um receptor. A este respeito, Bakhtin salienta que:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística (BAKHTIN, 2004, p. 269).

A língua, para Bakhtin, é viva, e, portanto, deve ser vista através do enunciado. Sendo assim,

os enunciados e os seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (idem, p. 268).

A observação do ensino de Língua estrangeira a partir da consideração de gêneros discursivos abre um horizonte para a utilização da língua viva na sala de aula. Abre possibilidades de compreensão dos meandros sociais e culturais que envolvem a seleção das formas linguísticas que compõem os textos falados e escritos. Olhar para a língua do outro de maneira mais profunda, traz para a sala de aula a necessidade de refletir acerca da própria língua.

Ponto para reflexão:

Você pode encontrar mais informações sobre esse assunto em vários estudos, abaixo sugerimos alguns que podem, além da bibliografia utilizada na elaboração desse texto, auxiliá-lo no aprofundamento de seus conhecimentos e desenvolvimento de sua pesquisa.

[Gêneros \(digitais\) em foco](#)

[Análise do livro: a língua de eulália](#)

[Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes](#)

[Gênero entrevista](#)

3.2. Gêneros primários e gêneros secundários

CONVITE À REFLEXÃO

(...) Aquela seca medonha fez tudo se
atrapalhar,
Não nasceu capim no campo para o gado
sustentar
O sertão esturricou, fez os açude secar
Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu
Boi Fubá
Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude
aboiar (...)
Patativa do Assaré (LP "A terra é Natura)

O TEXTO AO LADO PODE SER
CONSIDERADO COMO PERTEN-
CENTE A UMA FORMA MAIS
COMPLEXA DA LINGUAGEM? POR
QUÊ?

O homem se comunica por meio de textos (linguísticos ou não), no tocante à comunicação que envolve a língua, como já dissemos em vários momentos anteriores, os textos possuem características que os tornam mais ou menos elaborados, linguisticamente e discursivamente. Existem situações da vida cotidiana que não demandam a utilização de linguagem mais complexa, são gêneros que se formam na comunicação discursiva imediata, vinculadas à comuni-

cação oral, mais cotidiana. Por outro lado, as comunicações discursivas ocorridas em contextos de um convívio social mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, são consideradas pertencentes aos gêneros secundários.

Ressaltamos que, conforme observamos no *continuum* ([ver anexo 1](#)) de gêneros orais e escritos, expostos por Marcuschi (2005), existem gêneros escritos, que possuem características próprias da oralidade (os bilhetes, por exemplo). Da mesma forma que existem textos falados, que possuem características próprias da escrita (um discurso acadêmico, por exemplo). Além disso, não seria absurdo considerarmos os gêneros que se situam no meio dessas duas modalidades. Logo, é importante ter em mente que o que define um gênero como primário ou secundário, não está na distinção fala e escrita e sim, na sua complexidade discursiva.

Dessa forma, nesse espaço discorreremos um pouco mais detidamente acerca dessa peculiaridade do conceito de gêneros discursivos. Tal fato deve-se a importância que a consideração das esferas discursivas possui para a seleção e compreensão da estrutura dos gêneros textuais com os quais, nós, professores de línguas, escolhemos para trabalhar com nossos alunos.

Em suma, nos comunicamos por meio de gêneros, e são eles, guiados pelas necessidades comunicativas dos falantes que influenciam nas transformações do sistema linguístico. O autor instaura, também, a noção de gêneros primários e gêneros secundários. Estes seriam as formas mais complexas de comunicação, enquanto que, aqueles, seriam formas mais simplificadas de comunicação, estando mais ligadas às produções orais cotidianas. Assim, Bakhtin reforça a ideia de não se minimizar a

extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos (...) a diferença entre os textos pertencentes ao gênero primário e ao secundário não é apenas funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2004, p. 263).

Por este prisma, os gêneros primários incorporados pelos gêneros secundários “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2004,

p. 263). Os gêneros primários são aqueles com os quais nos defrontamos a partir do momento que nos inserimos em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual somos parte. Sendo assim, os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que nos será apresentada, oficialmente, na escola. Portanto, os gêneros secundários são formulados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independente de seu nível de letramento, definido por Molica como um conceito que

transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita. (MOLICA, 2007, p. 16)

Na mesma direção Soares (2001) exemplifica, como reflexo desta mudança de postura diante da questão letramento / alfabetização, a alteração que o censo adotou para verificar o número de analfabetos e alfabetizados no Brasil. Antigamente era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, ao passo que, nas últimas décadas, o que define a condição do entrevistado é a pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Para ela, a mudança reside no fato de se passar da “verificação de apenas codificar o próprio nome” para a “verificação da capacidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social”.

No espaço desse curso, especificamente, interessa-nos a relação entre letramento e oralidade. Recorro, então, a Marcuschi (2001, p. 25), que faz o contraponto letramento x oralidade, tratando esta última como “prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Fala e escrita seriam, então, formas de produção textual discursivas para fins comunicativos, a primeira situando-se no plano da oralidade e a outra, no plano dos letramentos.

Por conseguinte, a adoção do posicionamento de que lidamos com “práticas” de letramentos e oralidade remete, segundo ele, à ideia de que “as línguas se fundam nos usos e não o contrário” (MARCUSCHI, 2001, p. 16). Esta afirmação inaugura o conceito de que não devemos considerar apenas como letramento a escrita aprendida na escola. Pelo contrário, mesmo um indivíduo “analfabeto”, para participar da vida em sociedade, tem necessidade de algum tipo

de letramento, que pode ser representado por práticas tais como conseguir contar dinheiro, até pegar um ônibus com o itinerário correto.

Ainda com relação à fala e a escrita, o autor assinala que o fato de a escrita ser a representação formal de um tipo de letramento fez com que esta se tornasse indispensável no dia-a-dia, adquirindo um “status mais alto”. Além disso, segundo ele, do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Todavia, isso não torna a fala superior à escrita e tampouco ratifica a convicção de que a fala seja primária.

Assim sendo, a escrita e a oralidade constituem práticas e usos da língua que, por sua vez, possuem características próprias. Porém, estas características não as tornam dicotômicas, pois:

ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Outra maneira de encarar a questão da relação entre fala e escrita, apontada por Marcuschi como sendo mais facilmente aplicável no ensino, é a perspectiva variacionista, pois “trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal” (MARCUSCHI, 2001, p.31).

Esta é uma variante da visão dicotômica, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos trazidos pelos alunos que enfrentam o ensino formal. Neste paradigma, há uma forte preocupação com regularidades e variações. Além disso, não se distingue fala e escrita e, sim, se observam as variedades linguísticas distintas. Acrescenta-se o fato de que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. “Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão*” (idem, 31).

Todavia, é evidente que a fala possui características próprias, tal como a circunstância de ser relativamente não-planejável de antemão, pois, ao contrário do que acontece no texto escrito, o oral apresenta-se em se fazendo. Neste sentido, Vilela e Koch (2001) chamam atenção para o fato de que o texto falado apresenta uma sintaxe característica; contudo, a sintaxe geral da língua serve-lhe de pano de fundo. Além disso, a escrita pode ser considerada como resultado

de um processo, portanto estática, enquanto a fala é o processo, sendo assim dinâmica. Sobre este aspecto remetem a Halliday, que

captam bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele acontece, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme (HALLIDAY, 1987, p.74 apud VILELA; KOCH, 2001, p. 453).

Enfim, é importante salientar a afirmação de Marcuschi de que referir-se às relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é algo consensual, tampouco como objeto de análise. Isso ocorre por tratar-se de “fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento)” (MARCUSCHI, 2001, p.34). Desta forma, é preciso entender que relações entre fala e escrita “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques” (idem, p.34).

Aprofundando um pouco mais a questão texto falado e escrito, os linguistas Vilela e Koch (2001, p. 454), reforçam o postulado de que “os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação espontânea”.

Ainda sobre esta questão, Marcuschi (2001, p.41) é elucidativo ao exibir o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, de acordo com a representação do *continuum* de gêneros textuais na fala e na escrita.

Nesse *continuum* encontramos, por exemplo, textos falados (como conversas públicas, telefônicas e espontâneas) ao lado de textos escritos (como cartas pessoais, bilhetes, avisos etc.). Da mesma forma, textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais são representados no contínuo como estando mais próximos da exposição acadêmica, da conferência e de discursos oficiais. Ou seja, de um lado, gêneros estritamente calcados na escrita e, de outro, gêneros que, apesar de serem representados oralmente, estão muito próximos da escrita.

Além destes textos, existem os gêneros mistos, que podem ser representados na escrita pelas convocações, comunicados, anúncios classificados e, na fala, pelos noticiários de TV e de rádio, e explicações técnicas. Sendo assim, caem por terra as explicações que veem a relação fala e escrita como formas dicotômicas de representação da linguagem. Além disso, o autor reforça a ideia de que tanto fala como escrita variam e “a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no continuum dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas” (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

Logo, é muito significativo o fato de Bakhtin chamar atenção para a observação da natureza do enunciado como forma de não perder a relação da “língua com a vida” (BAKHTIN, 2004, p.263). Os gêneros são, portanto, heterogêneos e representam possibilidades de comunicação oral e escrita nas diversas instâncias sociais. Sendo assim, variam e se modificam à medida em que os costumes sociais se alteram e a tecnologia evolui. Porém, de acordo com Bakhtin (2004), não cabe ao homem criar os gêneros, pois eles lhe são dados no processo de inserção nas práticas sociais de comunicação. Pensando por este ângulo temos, então, que os gêneros nos são anteriores e que os apreendemos de acordo com as necessidades comunicacionais que nos são impostas.

Ainda, com relação aos gêneros textuais, Schneuwly (2004) desenvolve, a partir da filosofia marxista e da concepção bakhtiniana de gênero, a ideia de que estes são instrumentos. Como forma de explicitar este pensamento, propõe, primeiramente, um questionamento: “como o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais?” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Fazendo uma analogia, simplificada, da explicação dada pelo autor, pensar no gênero como instrumento, a partir de uma perspectiva sócio-interacionista, significa dizer que a atividade de utilização da linguagem possui, de um lado, o locutor; do outro, o interlocutor, e, entre os dois, o instrumento, que, por sua vez, deve tornar possível a interação entre ambos, além de corresponder ao contexto em que a interação acontece. Sendo assim, o gênero seria um “instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Nesse contexto, Scheneuwly critica a tese bakhtiniana de que os gêneros têm valor normativo para o indivíduo, não cabendo a este a sua criação. A esse respeito, transcrevo abaixo um excerto do texto de Bakhtin

ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciados para ele obrigatórias, isto é os gêneros do discurso: estes são tão indis-

pensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A crítica de Scheneuwly, então, incide no fato de Bakhtin não mencionar os mecanismos de adequação do gênero às situações concretas de comunicação, ou seja, os esquemas de utilização. O primeiro esquema, de acordo com o autor

é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Deste modo, utilizando o mesmo exemplo que o autor apresenta, seria necessário conhecer o que é e como se estrutura um romance, para proceder à ação discursiva de escrever um. Isso significa que “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). Em outras situações, contudo, a ação discursiva precede os meios. Neste caso, é permitida, ao indivíduo, a escolha do gênero para um determinado fim, como, por exemplo, “persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo (...) O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (idem, p. 28).

A posição de Scheneuwly a respeito dos gêneros discursivos é esclarecedora, pois conduz à ponderação acerca dos processos de utilização dos gêneros, tanto orais quanto escritos. Mais interessante, ainda, é o vínculo estabelecido, pelo autor, com os temas relacionados ao ensino de gêneros na escola, preocupação central de nossa disciplina.

Ressaltamos que, conforme observamos no *continuum* de gêneros orais e escritos, expostos por Marcuschi (2001) existem gêneros escritos, que possuem características próprias da oralidade (os bilhetes, por exemplo). Da mesma forma que existem textos falados, que possuem características próprias da escrita (um discurso acadêmico, por exemplo). Além disso, não seria absurdo considerarmos os gêneros que se situam no meio dessas duas modalidades. Logo, é importante ter em mente que a definição de um gênero como primário ou secundário não está na distinção fala e escrita, mas, sim na sua complexidade discursiva.

A observação da constituição dos gêneros primários ou secundários faz parte, essencial, no processo de análise das características de utilização social de determinado gênero, isso em no ensino de LE é fator essencial para que o discente possa compreender os posicionamentos comportamentais e linguísticos deve empreender no processo de produção de textos, orais ou escritos.

Ponto para reflexão:

Você pode aprofundar um pouco mais esse assunto lendo, além da bibliografia utilizada na elaboração desse tópico, estudos tais como:

[Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin](#)

[Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação](#)

[O texto eletrônico e os gênero do discurso](#)

3.3. Sequência didática: um caminho para a prática

Refletindo...

A professora de inglês Maria preparou uma atividade de produção de textos de e-mail, para sua sala do 8 ano do Ensino Fundamental. Os textos seriam escritos e direcionados para o editor de uma revista de bandas de música da atualidade. O texto produzido teria o intuito de comentar uma reportagem publicada em uma edição anterior e seria publicado na sessão de opinião dos leitores. resolveu ensinar seus alunos do 8 ano do Ensino Fundamental a produzirem textos de e-mail, direcionados ao editor de uma revista de notícias, comentando uma matéria publicada. Veja os passos que a professora utilizou para desenvolver a atividade com os alunos:

1. A professora mostrou para os alunos alguns modelos de e-mails de leitores, escritos para a revista;
2. A professora pediu para que os alunos escrevessem seus textos; recolheu a produção

dos alunos, levou-a para casa e efetuou a correção/corrigiu, considerando a constituição gramatical do texto.

3. Na terceira e, última aula destinada à atividade, a professora devolveu os escritos dos alunos, comentou e encerrou a atividade.

Pense....

Você acha que a forma como a professora conduziu a atividade auxiliou os alunos a compreenderem a constituição linguística e social do texto produzido? O que você faria diferente?

Leia o texto que segue e, ao final da leitura, confirme ou modifique sua resposta.

Tendo em vista o exposto no item anterior acerca do tratamento dado à produção de gêneros orais nos materiais didáticos, pensamos que seja importante, discorrer, mesmo que brevemente, sobre o conceito de sequência didática.

A noção de sequência didática está completamente ligada à ideia de organização e progressão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. No caso do ensino de língua baseado na concepção de gêneros textuais é necessário pensar, em um primeiro momento, nos contornos que caracterizam o gênero a ser trabalhado. A esse respeito Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) salientam que uma sequência didática pode ser considerada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para esses autores, a sequência didática tem a função de auxiliar o aluno no domínio de uma forma de texto que ele ainda não utiliza com proficiência. Sendo assim, a sequência didática permite ao aluno adequar-se a determinadas situações comunicativas às quais ele teria dificuldades em participar sem o auxílio da escola.

Nesse contexto, a sequência didática deve estar organizada de forma a permitir ao professor definir os passos a serem seguidos e, ao aluno, compreender o porquê de suas ações na concretização do gênero aprendido. Para que isso ocorra é necessário que o professor faça uma avaliação prévia, como forma de verificar a compreensão dos alunos acerca do gênero alvo. Essa avaliação é fruto do que os referidos autores chamam de “produção inicial”. Desta forma,

35

é necessário que o professor apresente a situação inicial – o gênero e todos os seus contornos – por exemplo, se o objetivo é produzir um programa de rádio na escola, o professor deve ouvir a programas de rádio com os alunos; delimitar o assunto central do programa (esporte, culinária, lazer, notícias, entrevista etc.); trabalhar com a montagem dos textos que darão suporte para as falas; trabalhar a entonação, o vocabulário etc. Além disso, faz-se necessário que o aluno compreenda o porquê de suas escolhas linguísticas, pois não há como desvincular a produção oral das questões ideológicas que perpassam tais seleções.

Como se pode ver, a delimitação de uma sequência didática é complexa e envolve vários elementos externos ao meramente linguístico. Por isso, entre a primeira e a última produção existem outros módulos. Procuramos com o quadro abaixo possibilitar a visualização do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-102) propõem:

1 – Apresentar um problema de comunicação bem definido (projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação na qual devem agir.	
Qual é o gênero abordado?	A quem se dirige a produção?
Que forma assumirá a produção?	Quem participará da produção?
2– Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (na apresentação da situação é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.	

Quadro 4 – Base de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Os autores ressaltam que a primeira produção deve servir como base para uma avaliação formativa:

para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa (...) o professor obtém, assim, informações preciosas para

diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Dessa avaliação formativa, emergem as ideias para a elaboração das etapas necessárias para a obtenção dos resultados esperados. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) salientam a importância do trabalho com a organização de módulos, pois isso auxilia na resolução de problemas que aparecem na primeira produção e oferece aos alunos instrumentos para superá-los.

O instrumento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103)

O trabalho orientado por módulos é o princípio básico no uso das sequências didáticas. Ele põe em relevo os processos de observação e de descoberta. Desta forma distancia-se da ideia de que o fazer é suficiente para o desenvolvimento de uma nova capacidade. De acordo com os já citados autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110) este fazer “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

Outro fator relevante, sobretudo para as observações que efetuei no estudo que ora apresento, diz respeito às diferenças entre o trabalho com a escrita e com a oralidade. Isso deve-se ao fato de que na fala “o processo de produção e o produto constituem um todo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Desse modo, é necessário criar mecanismos de controle da produção, o que não constitui uma tarefa fácil. A criação do texto falado requer a criação de automatismos e preparação, sobretudo para a fala pública. Essa necessidade leva, obrigatoriamente, à consideração do texto escrito e da memorização, sem deixar de lado a necessidade de variação impostas pelos imprevistos da comunicação real. Nesse contexto, deve ocorrer uma correção prévia, “numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Outro fator importante para a construção de sequências didáticas de produção de textos orais é fazer com que o comportamento possa ser observado. Para isso as gravações em vídeo

ou cassete são instrumentos indispensáveis. Esse procedimento auxilia na análise dos textos produzidos e na comparação com outros textos. As sequências didáticas devem dialogar com outros conhecimentos, produzidos em outros momentos da vida escolar. Os critérios para a seleção das estruturas linguísticas a serem trabalhadas na hora da seleção dos gêneros deve superar a ideia utilitária de utilização da língua. Na confecção das sequências didáticas é preciso prever a alternância entre atividades orais e escritas, principalmente no que tange à produção oral, que é mais difícil de conduzir, pois, por incluir movimentos corporais e de voz, produzem um cansaço maior em professores e alunos.

A produção de sequências didáticas para o ensino de gêneros pressupõe o planejamento de um trabalho que parte do que o aluno já sabe para chegar àquilo que ele ainda não domina, seja na construção de textos orais ou de textos escritos. Em um primeiro momento o professor deve selecionar o gênero a ser trabalhado, em seguida definir os contornos linguísticos e discursivos que compõem tal gênero. Barbosa, 2000, ao tratar da progressão curricular no ensino de Língua, baseado na proposta de sequência didática reforça a ideia de que:

classificar os gêneros a partir de critérios coerentes com os pressupostos adotados parece ser uma medida importante, sobretudo tendo-se em vista a prática escolar. Isso dá parâmetros para que o professor possa considerar diferentes capacidades de linguagem, diferentes esferas de comunicação, etc (BARBOSA, 2000, p. 169).

No caso do ensino de LE, é importante uma seleção de gêneros baseado na competência comunicativa que o professor deseja que o aluno desenvolva, tanto na oralidade quanto na escrita. Barbosa (2000) explicita as características de um trabalho de ensino de LP a partir da noção de gêneros, pela relevância das colocações da autora e pela possibilidade de aplicação na construção de sequências didáticas em Língua Inglesa, exporemos abaixo sua descrição na íntegra:

4. Seleção de gêneros;
5. Elaboração de uma progressão curricular;
6. Coleta de um corpus de textos pertencentes ao gênero em questão;
7. Análise de um corpus de textos pertencentes a um gênero em questão. Isso porque a descrição de gêneros não parte de um modelo teórico previamente formulado, mas sim da análise de textos efetivamente produzidos.

8. Descrição do gênero, tendo em vista sua sócio-história de desenvolvimento, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo.
9. Elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo que textos deverá selecionar e que elementos da descrição irá privilegiar. Note-se que a definição do que será tematizado em cada gênero junto aos alunos depende da articulação curricular com as demais séries (ou ciclos, ou áreas) e da avaliação das capacidades dos alunos e do que já sabem sobre o gênero em questão, algo a ser avaliado em um primeiro momento diagnóstico. De qualquer forma, a manutenção da coerência com os pressupostos enunciativos e discursivos assumidos depende do fato do trabalho sempre incluir todos os componentes da descrição exposta acima. Assim, pode-se até, e isso é adequado, não se esgotar todos os elementos observados, fruto do trabalho de descrição. Mas não se pode explorar apenas o conteúdo temático ou apenas a forma composicional, pois isso descaracterizaria o trabalho com gêneros tal como vimos defendendo.
10. Elaboração de uma sequência didática com gênero (BARBOSA, 2000, p. 173-174)

A orientação proposta por Barbosa (2000), nos leva a importância do planejamento das atividades trabalhadas em sala de aula, bem como à ideia de que o conhecimento é construído em etapas. Salientamos que, essa forma de proceder, respeita os conhecimentos que o aluno já possui sobre o gênero que irá produzir e, principalmente, propicia ao discente a possibilidade de compreender o porquê de suas seleções discursivas no processo de construção do texto (oral ou escrito). Essa compreensão é essencial para o aprendiz de LE, pois os contextos sócio-culturais estrangeiros são diferentes daqueles vivenciados por nossos alunos. Somente haverá apropriação verdadeira dos diversos discursos produzidos em um universo de letramentos múltiplos, mediante a verdadeira compreensão dos fatores que circundam a produção discursiva.

Ponto para reflexão:

39

Você pode ler estudos sobre sequência didática consultando, além da bibliografia utilizada para a confecção da unidade, os links abaixo:

[Ensino de língua inglesa, gêneros textuais e inclusão social](#)

[Currículo em debate](#)

Bibliografia

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, R. (Org.). A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumentos para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOLLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do estado de São Paulo: língua inglesa. São Paulo: SEE, 2008.
- ROJO, R. (Org.). A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, J. Um novo José. Folha de S. Paulo, São Paulo, 04 out. 1999. Caderno 1, p. 2.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: _____. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Almedina, 2000.

Tema 1 - Bibliografia

- BARCELLOS, R. S. As múltiplas linguagens e a construção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 4., 2007, São Gonçalo, RJ. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/oficina/Renata%20da%20Silva%20de%20Barcellos.pdf>> Acesso em 27 jul. 2010.
- KERN, R. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University, 2009.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEHER, E. M. T.; MAGALHÃES, L. K. C.; OLIVEIRA, J. M. A. Múltiplas linguagens e formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERNO DO LABORATÓRIO EDUCAÇÃO E IMAGEM, 2., Rio de Janeiro, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2, p. 245-253. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2011.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 16 jul. 2010.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2010.

Material de apoio

- BUZATO, M. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MARGATO, A. F. Alfabetização e letramento: um compromisso de todas as áreas. *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, p. 121-146, 2006. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/27_2_2006/ARTIGO1_Margato.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- SILVA, C. H. D. Uma proposta de letramento para ensino de língua estrangeira na escola pública. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16864/000653740.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 jul. 2010.
- SOARES, M. B. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, Santo André, 29 ago. 2003. Disponível em: <<http://verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2010.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Understandings of literacy. In: _____. *Education for all Global Monitoring Report: 2006*. [S.l.]: UNESCO, 2006. cap. 6, p. 147-159. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2010.
- HORTON JR., F. W. *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2010.

Tema 2 - Referências

- COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press. 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman. 1989.

- GEE, J. P. Literacy, discourse and linguistics. *Journal of Education*, v. 171, n. 1, p. 5-26, 1983.
- McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University, 1991.

Material de Apoio:

- [Centre for discourse studies](#)
- [Discourse analysis](#)
- [Research in critical discourse studies](#)
- [The relevance of discourse studies](#)
- [The study of discourse](#)
- [Discourse analysis as a new cross-discipline](#)

Tema 3 - Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumentos para formação de pro-

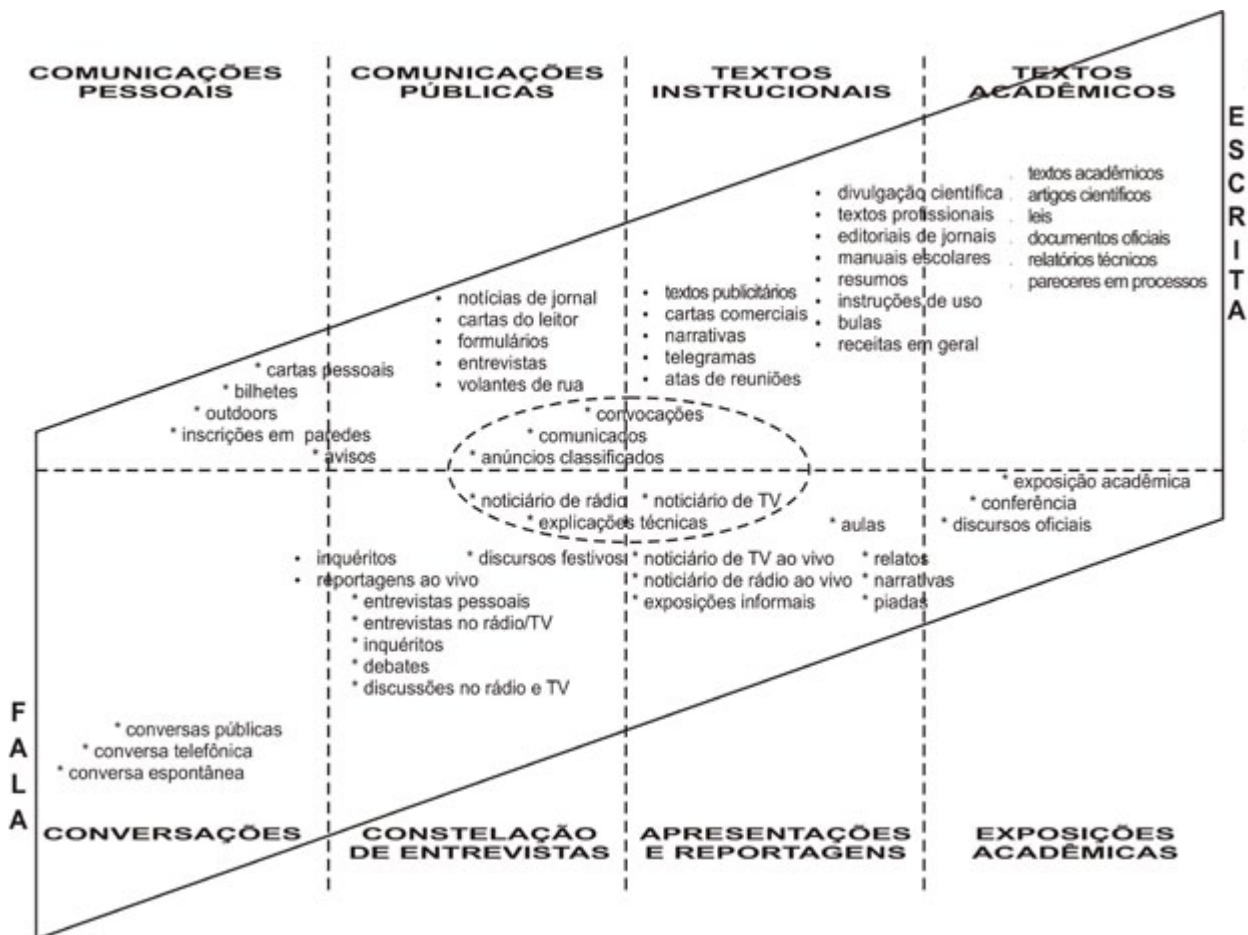
fessores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.

- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOLLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do estado de São Paulo: língua inglesa. São Paulo: SEE, 2008.
- ROJO, R. (Org.). A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, J. Um novo José. Folha de S. Paulo, São Paulo, 04 out. 1999. Caderno 1, p. 2.

- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: _____. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Almedina, 2000.

Anexo 1

Continuum



MARCUSCHI, 2001.

Ficha da Disciplina:

Múltiplas Linguagens e Gêneros Discursivos



Autoria:

Rozana Aparecida Lopes Messias

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Jorge Augusto Lopes

47



Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília (2009). Atualmente é professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas I e II e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa I e II na UNESP-Assis. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica de 1993 a 2005. Atuou em universidades privadas ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, de 2002 a 2009. Também, na Educação Superior, ministrou as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Teoria da Comunicação, Didática, Informática aplicada à educação, Didática para o ensino à distância etc. Atuou, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas, linguística aplicada, tecnologia e ensino de línguas.



Jorge possui graduação em Letras Plena pela Faculdade de Ciências e Letras e Educação de Presidente Prudente (1983), mestrado em Letras (UNESP-Assis, 1991) e doutorado em Letras, pela UNESP - Assis. É professor assistente-doutor na Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.



Daniela possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Atualmente é professora do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis e professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, ambiente tecnológico, novas tecnologias, tandem, ensino/ aprendizagem.

Ementa:

A produção de sentido nos vários gêneros discursivos; reconhecimentos de gêneros textuais: dimensões composicionais, temáticas e linguísticas. Novos gêneros e novas formas de comunicação na sociedade tecnologizada.

Palavras-chave:

abordagens, métodos e técnicas; práticas sóciointerativas, ensino de Inglês (LE).

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS
Múltiplas Linguagens e Gêneros Discursivos	1. MÚLTIPLAS LINGUAGENS E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	1.1 Oralidade e Escrita
		1.2 Letramento e práticas sociais
		1.3 Letramento e Ensino de LE
		Bibliografia
	2. DISCURSO: CONSIDERAÇÕES E RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE LE	2.1 Discurso e interação
		2.2 Discurso: Língua em uso
		Bibliografia
	3. GÊNEROS DISCURSIVOS: UM PILAR PARA O ENSINO DE LE	3.1 Gêneros discursivos: considerações teóricas
		3.2 Gêneros primários e gêneros secundários
3.3 Sequência didática: um caminho para a prática		
Bibliografia		



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva